Содержание

Введение

Глава 1. Соотношение философии и педагогики в общей парадигме антропологических наук

Глава 2. Становление и историческое развитие философии образования

Глава 3. Философские основания современной парадигмы образования

Заключение

Список литературы

Введение

В 21-м веке со всеми его глобальными социальными, политическими, научными изменениями идет поиск нового и в образовании, соответствующего тенденциям развития общества. Однако модернизация в образовательной системе наталкивается на трудности и часто не успевает за изменениями в экономике, науке, культуре, в социальных отношениях и общественном сознании. Социальная философия, а также включенный в нее блок проблем философии образования, сделали вопросы развития образования главным объектом и предметом исследования.

Философия образования как научная дисциплина и учебный предмет существует в мире уже несколько десятилетий. Она, как отмечают Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова, «по сути своей плюралистическая: под этим названием уживаются самые разные взгляды на образование и способы его приобретения, разные взгляды на человека и его развитие, разные взгляды на жизнь и ее смысл»[[1]](#footnote-1). Вместе с тем многие исследователи отмечают[[2]](#footnote-2), что в нашей стране ни сама эта научная дисциплина, ни соответствующий учебный предмет практически не существуют. Немногие книги и статьи по вопросам философии образования, вышедшие у нас за последние два десятилетия, находятся вне мирового контекста ее развития. Объясняется это довольно просто: владычество единой идеологии в советский период полностью исключало возможность проникновения на нашу почву иных философский идей и концепций. Однако инерция оказалась, вероятно, слишком сильной, и признанные во всем мире имена и идеи до сих пор не вошли в содержание отечественного педагогического образования.

Человеку преподающему вовсе не обязательно принять, сделать руководством к действию какую-нибудь одну определенную концепцию, но внимательно и критически изучить теории, разработанные профессиональными философами образования, — важный шаг для выработки собственного профессионального мировоззрения. Фактически любой преподающий имеет собственный подход, он может быть не вполне осознанным, не формулироваться в строгих понятиях, но этот подход непременно выражается в его поведении. Таким образом, изучение философии образования совершенно незаменимо для организации полноценного профессионального общения педагогов: только осмысленно точное использование философского языка дает настоящий инструмент для дискуссии, без этого обсуждение проблем ведется на бытовом уровне, а истинные причины несогласия учителей (и других работников образования) друг с другом не вскрываются.

Философия образования, оформившаяся в самостоятельную дисциплину во второй половине XX века, — дитя философии и образовательного опыта[[3]](#footnote-3). Она появилась на свет благодаря длительному и неустанному взаимодействию между множеством философских течений и системой образования, благодаря творческой активности многих мыслящих людей, для которых вопросы, связанные с образованием, оказались лично значимыми; иначе говоря, благодаря постоянному взаимодействию между образовательным опытом и размышлениями о нем.

Философия образования рассматривает, как происходит умственное и нравственное развитие человека в культурной среде и как может (и должна) содействовать этому процессу система образования. При обсуждении возникающих при этом проблем неминуемо приходится обращаться к коренным философским вопросам. Различные философы и философские школы пытаются найти способы понимания и соответственно построения образовательных процессов, они пытаются выявить комплекс идей, которые позволили бы глубже понять и успешнее поддерживать формирование индивидуальной культуры. Вместе с тем, до сих пор еще актуален вопрос о взаимосвязи и соотношении в парадигме антропологических наук педагогики как более эмпирической дисциплины с чисто теоретической философией образования.

Исходя из этого, в данной работе ставится целью провести анализ взаимосвязи педагогики и философии образования в их историческом развитии и на современном этапе. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ понятий «педагогика» и «философия образования» и содержание охваченных данными понятиями областей науки.
2. Проследить историю становления философии образования и понимание ее связи с педагогикой на разных исторических этапах.
3. Изучить современное состояние проблемы и роль философии образования как методологической основы инноваций в образовании.
4. Сделать вывод о соотношении педагогики и философии образования в их историческом развитии и на современном этапе в парадигме антропологических наук.

Глава 1. Соотношение философии и педагогики в общей парадигме антропологических наук

У философии и педагогики давние связи, более того, первые педагогические мысли и теории зарождались именно в русле философских концепций – достаточно вспомнить античную историю, средние века или эпоху Возрождения. И наиболее тесная область пересечения этих научных областей получила название философия образования. Попробуем рассмотреть эти понятия и научные дисциплины в их взаимосвязи.

Педагогика — наука и искусство совершенствования человека и групп людей с помощью образования, воспитания и обучения[[4]](#footnote-4). В интерпретации Б.М. Бим-Бад[[5]](#footnote-5), в педагогическое знание включаются три главные области.

1. Педагогика как наука и искусство. Область знания о педагогике как теории и практике называется философией педагогики, или общей педагогикой. Философия педагогики отвечает на следующие главные вопросы. Необходима ли педагогика как научное знание о воспитании? Если необходима, то как она возможна? Какова природа педагогики в отличие от других наук и искусств? Природа педагогики как науки и искусства воспитания производна от природы воспитания, от понимания его сущности. Поэтому в основе философии педагогики лежит теория образования, воспитания и обучения.

2. Теория образования, воспитания и обучения. Эта теория отвечает на вопросы о природе образования, воспитания и обучения, об их необходимости и возможности. Ее предметом являются процесс воспитания и учебный процесс. Образование, воспитание и обучение человека зависят от понимания природы человека, от знания возможностей и границ его развития. Поэтому в фундаменте теории воспитания лежит знание о человеке как воспитуемом (обучаемом) и воспитателе (учителе).

3. Педагогическая антропология как фундамент всего здания педагогики. Часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого, называется педагогической антропологией. Она отвечает на вопросы о природе человека и людского сообщества, о воспитуемости, обучаемости человека и групп людей.

Философия образования - область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности[[6]](#footnote-6). Философия образования рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе: что такое образование само по себе (онтология образования); каким образом оно происходит (логика образования); каковы природа и источники ценностей образования (аксиология образования); каким бывает и каким должно быть поведение участников образовательного процесса (этика образования); какими бывают и какими должны быть методы содействия образовательному процессу (методология образования). Совокупности идей, составляющих основу того или иного целостного подхода к постановке дела образования, могут также рассматриваться отдельно (идеология образования).

При таком положении вещей естественным образом встает вопрос о соотношении философии образования и собственно философии. Естественно, строгое разграничение провести между ними нельзя. Смысл философии образования состоит в осуществлении философской рефлексии над теми особыми точками культуры, которые допускают свою интерпретацию в категориях образования человека. При этом философия образования выступает как философия жизни человека, приобщающегося к культуре, обретающего возможности для реализации своих сущностных сил. Философия представляет собой особую форму знания. В ее рамках человек осуществляет аксиологическую рефлексию над собой, своим местом в мире. В какой-то мере оправдано утверждение: если культура является потенциальным средством реализации сущностных сил человека, то философия связана с самосознанием культуры.

В философии есть потенциал, представляющий особую ценность для образования: вечно проблемный "вопрошающий" характер, допущение поливариантных ответов, рефлексивное отношение к инструментам познания, требование логичности и последовательности, задействованность в ней когнитивных, этических и эстетических способностей сознания и др. Все это делает, по мнению М. Юлиной[[7]](#footnote-7), ее инструменты уникальными и незаменимыми для выработки навыков недогматичного гибкого, контекстуального и одновременно строгого и доказательного мышления. Универсальность философских категорий позволяет преодолеть фрагментарность школьного знания, сделать его связным и осмысленным для восприятия школьника. Для вступающих в жизнь и профессию людей дисциплинарные рамки философии дают возможность рассуждать на самые различные, "смысложизненные" сюжеты, тем самым рефлексивно, не стихийно, определяться в своих жизненных ориентирах. Философское знание дает возможность искать эти ориентиры на универсалистском, не местническом, уровне, что немаловажно для немирного нашего общества. Векторы адаптации философии к новой образовательной парадигме уже обозначились в литературе.

В рамках европейской западноевропейской философии образования сложились аналитико-рационалистические, прагматические и неопрагматические, иррационально-эзотерические, бихевиористские, экзистенциально-гуманистиические, личностно-ориентированные, постмодернистские и др. концепции. Модели отечественной философии образования представлены деятельностной методологией, психо-культурологическими теориями, аксиологическим, личностно-ориентированным подходом и др[[8]](#footnote-8). Общая логика мысли, направленной на обнаружение соотношения философии и образования, состоит в последовательном движении от открытия и возвращения внимания к исходной античной модели соотношения философии и образования к поиску степени и природы преломления этого соотношения внутри классической философии и обнаружению современной проблематики по данной теме.

Как отмечают исследователи[[9]](#footnote-9), в целом современное состояние философии можно назвать переходным, когда постепенно совершается переход от преобладания классической модели философствования к преобладанию неклассической. В классической философии был отработан практически завершенный механизм реагирования на любые образовательные кризисы. Образование было лишь сферой приложения основных философских результатов. Не стараясь проникнуть вовнутрь самой природы образования, философия разворачивала перед ним ориентиры для постановки его целей, определения содержания, разработки форм и методов организации. Переход же к неклассике разрушает этот механизм поступательного внешнего предопределяющего разворачивания. Изменяется сама философия, становится множественной, плюралистичной, анормативной. Вместе с философией, и даже в частичной зависимости от нее изменяется и образование.

Крайне редко в отечественной традиции происходит разработка идей философии образования на основах феноменологической философии. Поскольку проблемным центром феноменологической философии является человеческое сознание, то ее применение к образованию связано с конституированием индивидуализированных смыслов и значений в процессе учебной деятельности. Традиционная методология образования исходит из позитивистской модели, когда дидактические принципы выступают аналогом закономерностей естественнонаучного познания. Благодаря этому в педагогической науке утвердился ряд аксиом, принципов и понятий, ориентирующихся на стандарты точного научного знания. Во многих научных работах[[10]](#footnote-10) показана неэффективность и некомпетентность систем обучения и воспитания без возвращения к индивидуальным смыслам, значениям и потребностям личности. По словам Р.А. Куренковой, «От этого недостатка свободна феноменология образования, которая опирается на модель гуманитарного познания и выстраивает приоритеты на основе индивидуализации значений и смыслов существующей реальности»[[11]](#footnote-11). В этом она отвечает требованиям современной гуманистической педагогики, обращенной к личности ребенка, к миру его чувств, желаний и интересов. Как «философия сознания» феноменология может стать эффективным методом исследования мира детского сознания и, следовательно, в веере методологических идей педагогики способна занять важное место.

Феноменологическое понимание образовательных процессов предполагает диалог философии и педагогики, в процессе которого формируется особого рода знание, обозначаемое авторами понятием «методологос образования»[[12]](#footnote-12). Он предполагает критический взгляд на природу образования, исходя из накопленного педагогического и философского опыта, и выступает совокупностью исходных установок и принципов образовательной практики, формулируемых на основе феноменологической философии. Каковы же они?

Во-первых, феноменологический подход в педагогике должен учитывать глубокие связи человека со всем живым. По существу феноменология жизни и человеческого состояния предстает обнаружением внутренних механизмов эволюции природы и конструктивного расширения пространства всего живого в неорганической, витальной и культурной сферах. Способности личности к самоопределению через эстетико-поэтический, нравственный и рациональный смыслы уходят своими корнями в глубины жизни. В этом свете совершенно по-новому предстает сущность тех реалий, с которыми имеет дело образование. Традиционная педагогика, исходившая из противопоставления природы и культуры, оказывается витально беспредпосылочной. Что же касается феноменологической педагогики, то, как и другие науки о человеке, она должна найти доминанту в глубинах функционирования самой жизни. Педагог-феноменолог не склонен преувеличивать роль абстрактных теорий и делает ставку на рефлексивное осознание, воспитание и образование детей. Феноменологическое отношение преодолевает ситуацию отчуждения от мира и поддерживает тонкий баланс между рефлексией и пониманием смысла в повседневной жизни. Первенство феноменологической точки зрения в той или иной педагогической ситуации означает способность отталкиваться от феномена как такового, а не от определенных идей, концепций, теорий. Поэтому осмысление целей и задач образования может осуществляться только в целостном контексте жизни.

Во-вторых, для современной педагогики важен индивидуальный жизненный генезис человека, в процессе которого происходит развитие его личностных качеств. Виртуальные жизненные силы кристаллизуются вокруг четырех уникальных человеческих центров – воображение, память, интеллект и воля. В концепции феноменологии жизни определяющим является самоиндивидуализирующий характер жизни. Вопрос о том, как формирует и осуществляет духовный и телесный проект саморазвития тот или иной индивид и какое место в нем занимает учитель – один из важнейших в феноменологической педагогике. Если авторитарная педагогика лишь провозглашала ценность творческой личности, а на деле осуществляла социальный заказ на формирование индивида определенного типа, то в феноменологии образования именно центры самоиндивидуализации позволяют человеку активизировать весь аппарат чувственности, мышления, нравственности и воли. Это методологически ориентирует современную школу на развитие личности в пространстве многообразия культур.

В-третьих, ключевой становится идея диалога учитель и ученик как уникальных, самобытных личностей. Диалог – это средство и состояние самореализации и индивидуализации ребенка. Самоиндивидуализация в образовании должна позволить ему стать активным, самостоятельным, умеющим осуществлять такие основные виды деятельности, таких как труд, общение, познание. Задача образования – помочь человеку выработать свою собственную позицию в жизни, стать субъектом взаимодействия в этой жизни, субъектом осуществления индивидуального Логоса жизни.

В-четвертых, важным критерием феноменологической педагогики является воспитание человека как субъекта поступка, как творца собственной жизни. Задача школы в том, чтобы, опираясь на индивидуальность ребенка, помогать ему приобретать ответственный опыт свободного поведения. Язык и мышление педагога-феноменолога не когнитивны, а рефлексивны. Основные усилия он направляет на понимание и интерпретацию образа ребенка. Причем, он обращается непосредственно к индивидуальному ребенку и оказывает ему педагогическую помощь. В таком педагогическом диалоге общение всегда является личностным, особенным, конкретным, деликатным, открытым. Таким образом, педагогическая культура в пространстве феноменологии – это не только культура отношения к самой жизни, но и культура выявления и развития самоиндивидуализирующего характера человека.

Наконец, с точки зрения феноменологии жизни в новом свете предстает природа интеллектуальных, нравственных и эстетических способностей ученика. Эти способности образуют стержень творческой деятельности личности. Именно творчество выражает меру человеческой универсальности и позволяет личности расширить горизонты собственной жизни. Выступая в единстве, поэтико-эстетическое, интеллектуальное и нравственное чувство определяют содержание творческого акта. Все три фактора в единстве создают новый креативный тип мышления. Понимая это, педагог может иначе смотреть на выбор средств для становления и развития детского творчества. Функции креативной оркестрации в учебной деятельности детей должны быть соотнесены с триумвиратом высших ценностей: истины, добра и красоты. Поэтому заданные философской концепцией параметры человеческого творческого акта необычайно важны в учебных и воспитательных целях. В педагогико-методологическом плане феноменологическая педагогика – это: 1) культура отношения к жизни в процессе ее конструктивного разворачивания; 2) культура выявления и развития детской индивидуальности; 3) культура формирования творческого мышления в учебной деятельности ученика, освещенная позитивностью эстетического, интеллектуального и морального чувства.

Какой бы ни была философия сегодня, философствование об образовании в рамках его прежнего, классического понимания есть философствование больше об ином этого образования, нежели чем о его теперешнем актуальном состоянии, поскольку сегодня довольно затруднительно сказать, где же находится оно само. Столь необходимый сегодня как образованию, социуму, так и самой философии, философский анализ (аналитика) образования может начаться лишь с определения их взаиморасположенности по отношению друг к другу, что предполагает определение изменений самой философии, определение изменений образования, а также определение изменения модели их соотношения друг с другом.

Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием определенных философских и педагогических идей. Они были сформулированы в конце XVIII-начале XIX вв. Коменским, Песталоцци, Фребелем и, далее, Гербартом, Дистервегом, Д. Дьюри и другими основателями научной педагогики и в сумме образуют так называемую "классическую" систему или модель образования (школы)[[13]](#footnote-13). Хотя эта модель функционировала в течение двух столетий, в своих основных характеристиках (т.е. в отношении целей и содержания образования, форм и методов преподавания, способов организации педагогического процесса и школьной жизни и т.п.) она оставалась неизменной. Классическая парадигма обеспечила успехи европейской культуры и цивилизации. Общая и обязательная система начального и среднего образования, которую сформировали целый ряд мыслителей, воплотилась в практике не только нашей страны, но и всех европейских стран.

Влияние системы образования и философии было всегда взаимным. Нельзя отождествлять классическую парадигму образования с просветительским образом науки, с просветительской идеей универсального, единого Разума, с нормативизмом философии Просвещения. Система образования всегда предполагает определенное видение науки, всегда основывается на определенной концепции науки. Просвещение, построив нормативистско-унифицированный образ науки, продолжило средневековые дисциплинарные механизмы образования, отождествляемого с обучением, и, более того, даже усилило их, поскольку дисциплинарная организация была распространена и на содержание, и на формы образования, и на саму структуру научного знания, транслируемого в системе образования.

Уже в начале XIX в. возникает новая философская концепция образования, делающая акцент на становление самосознания личности, на само формирование личности в актах самопознания культуры. Этот подход, развитый в немецкой классической философии (Гердер, Гумбольдт, Гегель), привел к гуманитаризации образования и утверждению права личности на образование: личность, понятая как самосознание, формирует себя как объект культуры. Эта философская концепция образования, противостоявшая просветительской концепции, послужила основой для поиска новых форм образования, ряда педагогических реформ, ориентировавшихся на культурно-гуманитарные идеалы. Однако уже к середине XIX в. это направление столкнулось с серьезными проблемами. В частности, в Англии подобная система образования вошла в противоречие с социальной потребностью в специализированном обучении и развитии естественнонаучного образования. В эти годы прошла дискуссия, в которой приняли участие выдающиеся английские естествоиспытатели (Фарадей, Тиндаль, Гершель) о необходимости развития в стране естественнонаучного образования. В России же в реформах Петра I было задумано соединение гимназий, университета и академии, но этот проект по ряду причин не был осуществлен.

Классическая парадигма образования получила различное обоснование в ходе истории, ее идеалы и нормы модифицировались, дополнялись и трансформировались. Ориентация на универсальное образование, которая воплотилась в системе начального и среднего образования, позднее была восполнена другой идеей - идеей естественных прав личности, в том числе и право на образование. В нашей стране идея естественных прав личности долгое время вообще не была значимой. В государственной системе определенный уровень образования (весьма средний) сначала был классово дифференцирован, а затем стал общеобразовательным. Сегодня становится все более очевидным, что классическая модель образования практически исчерпала себя: она уже не отвечает требованиям, предъявляемым к образованию современным обществом. По мнению многих ученых, нужно искать новый комплекс педагогических и философских идей, создающих интеллектуальную основу для системы образования. Именно поэтому сейчас возникают самые различные подходы к вопросу реформирования системы образования. Как российскими, так и зарубежными исследователями формулируются новые концепции образования, разрабатываются программы, осуществляется поиск новых форм организации научного знания, направленных на реформирования системы образования.

Не случайно в последние двадцать-тридцать лет интенсивно развивается такая молодая дисциплина, как философия образования, в ней заново обсуждаются фундаментальные педагогические идеи: идеал образованности, цели образования, рассматривается история педагогических систем, влияние философии на образование. Ведь именно через философию происходит осмысление народом своей собственной судьбы, образа возможного будущего. Логика же нашей системы образования строилась в соответствии с административными запросами государства - для целей формирования личности ("гармонично развитой личности"), соответствующей социальным требованиям. Таким образом, в русле новой философии образования ключевой задачей теоретической педагогики на современном этапе российского общества должна выступить переориентация педагогической практики на духовно-ценностные аспекты человеческой личности, возрождение гуманистических традиций, на формирование ценностно-смысловых мотивов личностной деятельности, лежащих в основе становления творческого потенциала обучаемого.

Глава 2. Становление и историческое развитие философии образования

Философия образования как научная дисциплина разрабатывается со 2-й половины 20 в., главным образом, в США, Великобритании, Германии, где действуют соответствующие научные общества, выпускаются периодические издания; во многих университетах она преподаётся как учебная дисциплина[[14]](#footnote-14). Исследования по философии образования носят междисциплинарный характер. Оформлению философии образования как научной дисциплины предшествовали влиятельные в 1-й половине 20 в. социально-педагогические концепции, развивающиеся на основе бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа, философской антропологии и др.

Однако проблемы образования всегда занимали важное место в философских концепциях. В этой связи можно напомнить имена Платона, Аристотеля, Августина, Я.Коменского, Ж.Руссо, которым человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования. Целый период истории философской мысли даже называл себя Просвещением. Немецкая философия ХIХ в. выдвинула и обосновала идею гуманистического образования личности и ее самосознания, предложила пути реформирования системы и школьного, и университетского образования. Д. Дьюи - основатель философии прагматизма - подверг критике в книге "Школа и общество" существовавшую в то время школьную систему, где "все приспособлено для слушания", "очень мало места для самого ребенка, для его самостоятельной работы". Философ выдвинул проект идеальной школы, для которой образование тождественно развитию, оказывается реконструкцией или реорганизацией опыта детей. То есть предпосылки складывались практически на протяжении всего периода существования образования и разнообразных образовательных институтов.

Появление и оформление философии образования как отдельной дисциплины, в первую очередь, связано с кризисными явлениями в образовании в 20 в., недостаточной практической эффективностью подходов при решении проблем социализации, воспитания и обучения детей и молодёжи. Важными импульсами для разработки философии образования стали массовые общественные движения за гуманизацию образования, за альтернативные школы и т.п. Создатель "диалогической философии" М. Бубер[[15]](#footnote-15) применил принципы своей концепции к процессу образования. В противовес прежним концепциям образования, делавшим акцент на изолированном существовании "Я" и на его самосознании, Бубер трактует образование как встречу "Я" и "ТЫ", как взаимное отношение между людьми, основанное на любви. Образование рассматривается им как непреднамеренное, нецелесообразное воздействие учителя на ученика, осуществляющееся в игре, непосредственном участии в труде и совместной деятельности.

В философии образования выделилось несколько направлений. Аналитическая философия образования осн. в начале 60-х гг. И. Шефлером и представлена гл.о. трудами Э. Макмиллана, К. Маклеллана, Д.С. Солитса (США), Р. Питерса, Х. Херста (Великобритания) и др[[16]](#footnote-16). Цель образования теоретики аналитической философии образования вначале рассматривали как овладение знаниями, отвечающими критериям научной проверяемости. В середине 70-х гг. Херст включил в сферу интересов житейские представления и ценности. Питерс указывал на необходимость отражения в философии образования эмоциональных и социально-ценностных основ поведения человека и его нравственного воспитания.

Эмпирико-аналитическое направление, продолжая традиции позитивизма, обращается к таким вопросам, как структура педагогического знания, статус педагогической теории, взаимоотношение ценностных суждений и высказываний о фактах, дискриптивной и нормативной педагогики (А.Фишер, Р.Лохнер, В.Брезинка)[[17]](#footnote-17). Критико-рационалистическая философия образования развивалась в трудах немецких теоретиков В. Брецинки, Р. Лохнера и др. Она стремилась создать целостное обоснование "воспитательной науки" при широком использовании социологии. Цель образования формулируется как культивирование критического мышления личности в качестве основы её учебной и социальной активности.

Этому направлению противостояла гуманитарная педагогика, продолжавшая линию историцизма В. Дильтея. В ней подчеркивалась специфичность методов педагогики как науки о духе, гуманитарная направленность педагогики. Само гуманитарное течение философии образования объединяет несколько направлений и восходит к философским и педагогическим идеям В. Дильтея и его последователей Г. Ноля, Э. Шпрангера, Т. Литта и др[[18]](#footnote-18). В центре внимания теоретиков - экзистенциальное самовыражение, автономия личности, межличностное общение. Сторонники гуманитарного течения философии образования отстаивают также автономию сферы образования по отношению к государственно-политической жизни. К гуманитарному течению часто относят педагогические концепции, созданные в развитие диалогической философии М. Бубера, психологической теории К. Роджерса.

Наиболее значительное место среди гуманитарных направлений философии образования занимала в 60-80-е гг. педагогическая антропология. Основой критико-эмансипаторской философии образования, представленной трудами К. Молленхауэра, В. Клафки и др., послужили идеи Франкфуртской школы[[19]](#footnote-19). В русле этой концепции противоречия образования рассматриваются как проявления социальных конфликтов индустриального общества и его идеологий. Выступая против абстрактных толкований автономии образования, сторонники критико-эмансипаторской философии образования утверждают, что политика "конституирует" педагогику, обязывая школу "воспитывать так, чтобы не повторился Освенцим"[[20]](#footnote-20) (Т. Адорно). В отечественной педагогической литературе это направление рассматривается как социально- критическая педагогика.

В конце 70-х гг. оформилось движение "поворота к повседневности". Его теоретики - Д. Ленцен, В. Фишер и др. (ФРГ)[[21]](#footnote-21) - считают, что традиционная педагогика несовместима с какой-либо систематической теорией, поскольку стандартизованные в научных терминах представления о человеке исключают "схватывание" многообразия жизни людей. Создание школьных систем как безликих образовательных институтов лишает их своих естественных целей. Если такие школы "освободить от политики", то образовательные функции могут распределиться между семьёй, системами массовой коммуникации и профессиональной подготовки и другими институтами социализации. В этом пункте теоретики "поворота" смыкаются с идеологами антипедагогики. В СССР интерпретация многих течений философии образования оказывалась возможной лишь при обязательной критике с позиций официального марксизма; в центр внимания выдвигались главным образом практико-педагогические положения, вытекающие из отдельных концепций.

В России термин "философия воспитания и образования" появился в к.19 века. Одним из первых его употребил В.В.Розанов. В 1899 г. он писал: "Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем педагогику вообще как теорию некоего ремесла ли, искусства ли... Но мы не имеем и не имели того, что можно назвать философией воспитания и образования, т.е. обсуждение самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории"[[22]](#footnote-22).

В связи с тенденциями к обновлению теоретического содержания педагогики и реформами образования начала 90-х гг. появился интерес к проблематике и методологическим подходам философии образования. Некоторые специалисты считают возможным и перспективным развитие философии образования на основе переосмысления наследия П.П. Блонского, Л.С. Выготского и его школы[[23]](#footnote-23), изучения и продолжения философско-методологических идей Э.В. Ильенкова, Г.П. Щедровицкого, разработки теории диалога культур В.С. Библера и др[[24]](#footnote-24). В РАО создан проблемный совет по философии образования; исследования по философии образования ведутся в ряде НИИ РАО[[25]](#footnote-25). И в этих поисках все чаще обращаются к философскому наследию прошлого, где особое место занимает философия и педагогика гуманизма. Гуманизм как идейное течение возник в эпоху Возрождения и означал отстаивание свободы и независимости человеческой личности, освобождение человека прежде всего от власти религиозных догматов и церкви. И. Кант продолжил гуманистическую линию Данте и Петрарки, Эразма Роттердамского и Рабле, Бруно и Монтеня[[26]](#footnote-26). Его гуманизм одновременно углубляет понимание достоинства личности и прав человека.

Идея об обучении учащихся рассуждению с помощью философии была выдвинута еще Гегелем и Кантом[[27]](#footnote-27). В прошлом веке русский писатель П.Д. Боборыкин, познакомившись с практикой преподавания философии во французских лицеях, ратовал за внедрение ее в российские гимназии. Л. Толстой писал с этой целью моральные рассказы для детей. Сегодня в образовании ставится задача приобщения молодежи к истории и традициям интеллектуальной культуры. Именно такой, культурно-информационный, метод практикуется в российских школах, имеющих классы по философии.

Кроме того, в современной науке все чаще исследователи говорят о кризисе самой системы наших знаний, нашей культуры и вообще о кризисе человека[[28]](#footnote-28). Одно из проявлений этого кризиса состоит в том, что те знания, которые провозглашаются с кафедры, не имеют ничего общего с тем, какие знания и в каких формах функционируют в реальной жизни. Существуют как бы два потока знаний, почти не связанных между собой. Взаимодействие этих потоков минимально. Те знания, к которым мы пытаемся приобщить подрастающее поколение, не только не выявляют их личный индивидуальный опыт, а совсем напротив - даже способствуют его деградации. В итоге интеллектуальное развитие не сопровождается духовным становлением личности, рассматриваемым в логике процесса становления и самоопределения человека. В современной науке для преодоления описанного кризиса в последние годы обращаются к идее пайдейи как «гармоничного телесного и духовного формирования человека, реализующего все его способности и возможности»[[29]](#footnote-29). Рассмотрим зарождение и историческое формирование данного понятия как компонента философских подходов к развитию и образованию человека и педагогических концепций прошлого и современности.

Исторический период с VIII по III века до н.э. К. Ясперс и назвал собственно "осевым временем"[[30]](#footnote-30). Это - время переворота в области человеческого духа на огромной территории от Греции до Китая, время становления и утверждения религиозных, философских, этических систем. Систематизируется и педагогика, первоначально как составляющая новых типов мышления. В античной цивилизации она проявляется себя в закрытых религиозно-мистических союзах и обществах (орфики, пифагорейцы), но развитие полисной государственности, хозяйственно-торговых связей, присущей языческому миру дух агонального (состязательного) воспитания, неизбежно превращают античную педагогику в открытую и стройную теорию. Греческая философия была первоначально "натурфилософией". Тот же принцип природосообразности, без которого было невозможно первобытное воспитание, приобретает в высокоразвитых Афинах классического периода ясное философско-педагогическое обоснование. Приблизительно со времени Перикла (V в. до н.э.) можно говорить о всеобъемлющем понятии "пайдейя". «По существу, пайдейя означает тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), которым должен пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатия) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете)»[[31]](#footnote-31). "Арете" - образцовое поведение. В педагогическом сознании Платона и Аристотеля человек добродетельный обязательно всесторонне образован.

Ян Амос Коменский по праву считается родоначальником той системы образования, которой мир пользуется уже четвертое столетие. Изменялись формы правления, сходили со сцены политические режимы, умирали сами собой педагогические эксперименты, а школа продолжала и продолжает учить детей в рамках все той же классно-урочной системы, которую великий педагог создавал в XVII веке, руководствуясь тем же принципом природосообразности. На исходе Века Просвещения, который в системе образования продолжал пользоваться средневековым дисциплинарным механизмом образования, отождествляя его с обучением, формируется представление о "наукоучении". В 1794 и 1837 годах в свет выходят два философских сочинения с одинаковым названием "Наукоучение". Первое принадлежит немецкому философу И.Г. Фихте[[32]](#footnote-32), считавшему вслед за И. Кантом, что философия должна быть фундаментом всех наук, ибо раз наука систематична, то она должна исходить из единого основоположения, достоверного само по себе и поэтому обуславливающего достоверность всей системы.

Второе "Наукоучение" создал чешский философ, теолог, математик Б. Больцано[[33]](#footnote-33). В его труде роль фундамента всех наук принадлежит логике. И Фихте, и Больцано транслируют концепцию "наукоучения" и на формы образования, и на формы научного знания, которое напрямую бы связывалось с задачами преподавания учебных дисциплин. В соответствии со взглядами обоих мыслителей образование чуть ли не насильно вписывалось как сегмент в общий круг научного познания, т.е. волей-неволей становилось философией. Однако, в дальнейшем XIX век оказывается менее щедрым на всеобъемлющие философско-педагогические системы, т.к. вполне естественным путем образование становится частью или государственных институтов, или институтов гражданского общества, которые более озабочены практическими результатами обучения, нежели философскими концепциями образования.

Но и у И.Ф. Гербарта и у Ф.В. Дистервега в Германии, где образовательная система приобретает наиболее завершенную форму, философия - обязательное условие воспитания. Ф.В. Дистервег полагал, что разумно организованное воспитание должно осуществляться на основе трех принципов: природосообразности, культуросообразности, самодеятельности и тем самым продолжал философско-педагогическую парадигму, идущую от античной пайдейи ("Руководство к образованию немецких учителей", 1835)[[34]](#footnote-34). На принципе природосообразности простроено педагогическое учение К.Д. Ушинского: "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях"[[35]](#footnote-35). Узнать человека - значит узнать его природу, и его место в природе отношений.

В 1916 г. американский философ и педагог Д. Дьюи подвел итоги своей многолетней педагогической работы в книге "Демократия и образование"[[36]](#footnote-36). Ценность данной работы Дьюи заключается в том, что он определенно ставит вопрос воспитания, как неразрывную часть социальной жизни, исходящую из нее, черпающую материал из ее практики и направленную на улучшение жизненных форм. На рубеже XIX-XX веков происходит смена философско-педагогических парадигм: принцип природосообразности начинает вытесняться принципами социальности и социализации личности. Наступает время новой методологии: отныне ребенок рассматривается не как творение природы (Бога), а как первоначальная общественная частица, которой предстоит занять свое подобающее место в социально-дифференцированном мире. Необходимость будущей адаптации человека в индустриальном обществе диктовала новый педагогический дискурс.

Кризис образования в постидустриальном обществе, вступившего в стадию информационной эпохи, вызывает тревогу мирового гуманитарного сообщества. Возрастает интерес философской мысли к проблеме философии образования. Свидетельством этому является XX Всемирный философский конгресс "Пайдейя: философия в воспитании человека", состоявшийся в 1998 г. в Бостоне (США)[[37]](#footnote-37). Продолжением заглавной темы ВФК были международные философские конференции: "Пайдейя для XXI века?" в Вене (Австрия) в январе 2002 г., и "Пайдейя и религия: Образование во имя демократии?" в Бостоне в марте 2003 г.[[38]](#footnote-38) Единая природа человека двусмысленна и только образование (пайдейя) делает человека таковым в полном смысле слова. Посредством образования можно создать другую природу человека, если направить образование против насилия и культивировать в человеке разум. Понятие "пайдейя" акцентирует внимание на процессе в образовании, в результате чего ребенок становится взрослым. Любая гуманистическая пайдейя, укрепляющая свое имя в XXI веке, должна обращаться лицом к повседневным проблемам общественных институтов, а не ограничиваться привычным существованием в кулуарах университетов.

Глава 3. Философские основания современной парадигмы образования

Как отмечают исследователи[[39]](#footnote-39), одна из главных проблем современного образования - повышение качества функционирования любой образовательной системы и гарантированность этого качества - тесным образом связана с инновациями. Мы находимся на волне всеобщего интереса к этой главной проблеме, однако по-прежнему, говоря о качестве образования, многие неоднозначно подходят к определению этого понятия. Понятнее говорить о качестве знаний - сложнее - о качестве образования.

Одной из главных проблем, на наш взгляд, является проблема сопротивления переменам. Она заключается в многочисленных барьерах на пути к улучшениям. С другой стороны в образовании есть ещё одно явление - тотальное внедрение нового. Не случайно одно из "модных" слов в педагогических кругах - "инновация". Как сделать, чтобы все участники образовательного процесса стали частью осознанных перемен и принадлежали им? Как вместо страха или самоуверенности поселить вызов в образовательной организации? Ведь вызов побуждает нас к самосовершенствованию, к учебе?

В современных статьях высказывается мысль о том, что в осмыслении сущности и целей современного образования важную роль призвана сыграть философия образования[[40]](#footnote-40). Как, например, пишет Г.М. Кулешова, «именно она призвана определить с каких философско-антропологических позиций развито понимание человека и личности ребенка, какова антропологическая основа образования; на какие гносеологические принципы опирается понимание процессов познания и обучения, какова методологическая основа дидактики; какие ценностно-мировоззренческие ориентиры характеризуют положение личности в современной культуре или, какова линия осмысления социокультурных оснований жизни индивида и общества»[[41]](#footnote-41). Однако несмотря на то, что в последнее десятилетие выделилась отдельная научная область «Философия образования», в педагогическом сообществе не утихают дискуссии на тему: «Нужна ли философия педагогике?». Раздаются вопросы о том, зачем заниматься философией образования, когда необходимо практически реформировать само образование? Нужно ли решать философские вопросы, когда философия в классическом ее понимании стала анахронизмом и ее изучение отвлекает от конкретных теоретических и практических проблем педагогики? Не противоречит ли философия как идеологическая доктрина идеям свободы и демократии в образовании.

Итак, каково же истинное положение философии в образовании сегодня? Что скрывается за фасадом понятия «философия образования»? Является ли она новой методологией педагогического мышления? Возможно, философия и образование – это две различные области, несоприкасающиеся своими предметами исследования? Многие авторы придерживаются позиции и точки зрения на современную философию образования как на старейший и неисчерпаемый диалог двух сторон одного и того же антропокультурного процесса становления и развития человеческой личности.

Как уже упоминалось в предыдущей главе, во времена античности философия была первой наукой, из которой возникли математика, геометрия, этика, эстетика, педагогика и др. дисциплины. В средние века педагогика была тесно связана с философской теологией. В Новое время каждый крупный философ от Канта до Ницше обращался к проблемам знания и познания, образования и воспитания. С другой стороны выдающиеся педагоги прошлого от Коменского до Ушинского решали педагогические вопросы, исходя из философских проблем. Эта тенденция сохранялась в XIX веке. В XX веке многие полагали, что вопросы о сущности мира, природы, общества, человека изучают лишь специальные науки. Привилегия философии состоит в исследовании сознания и познания. Сегодня очевидно, что классические концепции крупных философов, претендующие на решение всех философских проблем, ушли в прошлое. Так называемая «постфилософия» иначе представлена в современном образовании. Контекст этой представленности – диалогичен. Представить современную педагогическую мысль в качестве монолога, вне обращенности к философским феноменам – будет неверно, так как представленность феномена образования равнозначна представленности феномена человека.

Формы проявления человеческих потенций всегда диалогичны, совместнодеятельны, взимосозидательны. Они выступают как событие педагога и ученика. Современная диалогизация коммуникации субъектов образовательной деятельности позволяет связывать различные концепции, снимает противоречивость других истин и точек зрения. Педагог вопрошает, строит диалог, открывает смыслы из современных контекстов, создает условия для превращения текста в феномены сознания ученика. Обучаемый становится активным, сознательным участником диалога благодаря тому, что педагог выступает как творческий посредник между текстами культуры и обучаемым. Такой невозможен в рамках педагогической моносистемы, поскольку это диалог образования и философии в целом, культуры в целом.

Культура информационного общества, переживающая принципиальное изменение ценностей, переживает иное понимание связи философии и образования. Отсутствие означало бы молчание. Но педагогика вопрошает к философским вопросам бытия одновременно философия простирает мысль к проблемам развития человека. Диалог этих двух областей культуры стоит на взаимопонимании, взаимообмене типами мышления. Известно, что педагогика собирает воспитательно-образовательные факты, ставит эксперименты, строит теории, осмысливает полученные данные. Что может привнести в ее царство философия?

Философия как тип мышления отличается многими уникальными чертами. Во-первых, это мышление более высокого порядка, основанное на законах всеобщности. Диалектика явлений единичных, особенных, общих представлена в философском аспекте на уровне всеобщих закономерностей природы, человека, общества, мышления. Обращаясь к древнегреческим корням слово “философия” (любовь к мудрости), мы претендуем на попытку осуществить мудрость, проявить мудрый подход к любым вещам и явлениям. Тем самым мы хотим подняться над обыденным мышлением, над обычным рассуждением, проникая в глубину, сущность вещей, их универсальные связи.

Вторая отличительная черта философского типа мышления – это преодоление эгоистического типа познания и оценки явлений. И. Кант считал, что в отличие от обычного рассуждения, философская мудрость принимает во внимание общее благо. В основе философского мировоззрения лежит ценностный тип мышления и ориентация прежде всего на нравственные гуманистические ценности. В европейской философской традиции было принято различать рассудок и разум, интеллект и мудрость. Философское мышление, осознавая человека и мир в свете “конечных целей”, всегда принимает во внимание общее благо и высшие ценности цивилизованного сообщества. Современный мир испытывает глубочайший кризис целеполагания ценностных идеалов, векторов развития. Напротив, философия их удерживает, позиционирует, развивает.

В-третьих. Философия является наукой, мировоззрением, искусством мышления одновременно. Последнее связано с мастерством интерпретации. Известно, что одну и ту же ситуацию можно интерпретировать по-разному. В современной ситуации меняется характер вопросов и способы ответов на них. Отвечать как раньше на вопросы, требующие философского решения – сложно. Инерция в интерпретации, в осмыслении современных проблем чревата катастрофами. Именно поэтому философия сегодня выдвигается на авангардные позиции в культуре. Человечество мучительно ищет ответы на смысложизненные вопросы бытия. Новые условия диктуют необходимость новых ответов на самые важные для человека вопросы. Что такое мир? Что такое душа? Где начинается и кончается моя свобода? За что я отвечаю в этом мире?

По Канту философия отвечает на три самых важных для человека вопроса: что я могу знать, что я могу делать, на что я могу надеяться? Опасности современного мира поставили человека и человечество в пограничную ситуацию существования. Если раньше философия была важной частью культуры, квинтэссенцией культуры (Гегель), то сегодня необходимость постижения новых смыслов нового бытия. Поиски глубинных ценностно-нравственных интерпретаций современных форм существования культуры делают философию необходимым качеством существования самой культуры. Любая форма мыслящей культуры нуждается сегодня в философии на уровне постановки смысложизненных целей, анализа мировоззренческих процессов, ценностей и результатов, а также интерпретации всех этих процессов. Философия перестает быть отдельной формой культуры имплицитного характера. Она превращается в эксплицитное, маркированное знание, входящее в нашу повседневную жизнь. Философия становится реально востребованным знанием. В основе любого дела лежит определенная философия как тип мышления и мудрости.

Начало такого типа процессов философизации культуры современные исследователи видят в ее диалоге со всеми формами жизнедеятельности человека[[42]](#footnote-42). Область образования причастна к такому диалогу более, чем другие формы культуры в силу новых реалий и задач, инициированных современным цивилизационным процессом. Внутри философии образования как диалогически междисциплинарной области существует множество методологий, концепций и подходов к анализу образования в целом. Отсюда различают философию образования как отрасль философского знания, как раздел педагогической теории, как направление, разрабатывающее философские вопросы образования. Вернуть процессам образования жизненность, сделать их более органичными по отношению к природе, жизни, космосу, человеку – это и значит положить начало новой феноменологически ориентированной педагогике, о которой шла речь в первой главе.

Анализ самого понятия «инновация» показывает, что какое бы определение мы ни взяли, главными и определяющими в нем являются сущности: "изменение", "обновление", "развитие", "совершенствование", "обогащение" - все эти слова обозначают процессы, деятельность. Поэтому нельзя представить инновации, во-первых, без "сути", без "начала", без того, что или кто обновляется, во-вторых, каким средством пользуются для изменений (новшеством), в-третьих, без самого процесса реализации. В этом аспекте весьма интересно мнение В.С. Лазарева: "Если новшество - это потенциально возможное изменение, то нововведение (инновация) - это реализованное изменение, ставшее из возможного действительным"[[43]](#footnote-43). Еще один очень важный аспект данной проблемы - инновации должны быть целесообразны, то есть они должны быть не "модными", а нести заряд эффективности, то есть "после" должно быть лучше, качественнее, чем "до". И, наконец, инновациями занимаются люди, которые могут или начинают по-новому "думать и делать", для которых нет этапов: "по-старинке" и "по-новому". Эти люди всегда имеют инновационный заряд внутри, являются творцами. Однако и при внедрении инноваций существует опасность утерять накопленное ранее, поэтому важен баланс и сохранение лучших черт существующего, поскольку, как показывает история, революционные кардинальные изменения часто приводят к долговременной дестабилизации ситуации.

В современной философии выделяют два общих исторических типа рациональности (классический, сформировавшийся в Новое время и господствовавший в западной культуре до середины XIX века, а в российской и советской до середины XX века, и неклассический, возникший на рубеже XIX-XX веков и утверждающийся в отечественной культуре с 80-90-гг XX в. Обращение к фундаментальным принципам различных типов рациональности позволяет рассмотреть процесс образования как смену и сосуществование парадигм, каждая из которых обладает относительной завершенностью. В этом свете главной задачей философии образования становится необходимость выявить закономерность в этом меняющемся образе рациональности, чтобы планомерно воздействовать на структуру организации образования и привести ее в соответствие с нуждами индивида и общества. Объективизм и универсализм классического рационализма ориентировали образование на поиск всеобщих закономерностей обучения и воспитания, их форм, способов и методов, что, с одной стороны, способствовало демократизации образования, но, с другой, вело к унификации, регламентации педагогической деятельности.

В философии образования, базирующейся на принципах неклассического типа рациональности, образование понимается как процесс, направленный на развитие индивидуального, творческого начала в ребенке, чтобы способствовать становлению его как личности. Идея исходного неравенства индивидуальных качеств, способностей ребенка вела к отказу от идеала всесторонне развитой гармонической личности. Утверждение человеческой субъективности способствовало признанию множества картин мира, плюрализма идей, взглядов на явления действительности, соответствующих интересам, потребностям, ценностным установкам как учеников, так и учителей. Отсюда отказ от создания универсальных образовательных систем и разработка педагогических приемов, учитывающих своеобразие личности ученика. Как бы ни понималась педагогика, как строгая наука или как искусство, в центре ее внимания оказывался ученик как неповторимая индивидуальность.

Акцент на целостности личности, где внерациональное, бессознательное, являясь источником творческой активности, играет не меньшую роль, чем рациональное мышление, обусловил стирание границ между обучением и воспитанием. Обучение было нацелено на развитие интеллектуальных способностей ученика путем овладения им методами научных дисциплин, а не их результатами, и вместе с воспитанием во всех его видах было призвано способствовать реализации индивидуальных задатков и возможностей ребенка.

В современных условиях существования множества разнопрофильных учебных заведений, опирающихся на специализированные учебные программы, стремящихся к реализации индивидуального подхода к ученику, вся система образования приобретает открытый характер, в которой действуют разнонаправленные тенденции, отвечающие возрастанию многомерности самого общества, усложнению социальной структуры. Акцент на развитии ученика как уникальной личности противоречит выработке универсальных приемов и форм образования, унификации его содержания. Современные педагоги сетуют[[44]](#footnote-44), что управление в традиционном смысле слова оказывается неэффективным, так как сковывает творческую инициативу педагогов. В этих условиях речь должна идти не столько об управлении образованием, сколько о «направляемом» развитии, позволяющим влиять на интегральные характеристики процесса, обеспечивать желаемые тенденции или, наоборот, избегать нежелательных отклонений. Подобная точка зрения не отменяет необходимости прогностических схем, которые призваны обеспечить устойчивое развитие современного общества. Смысл управления теперь должен заключаться в координации деятельности образовательных учреждений сообразно складывающимся в обществе ценностным ориентирам.

философия педагогика образование

Заключение

В последнее время в России в журналах появились разделы "Философия образования", создан Проблемный научный совет при Президиуме РАО, начал работать семинар по философии образования в Институте педагогических инноваций РАО, выпущены первые монографии и учебные пособия по философии образования. По мнению Д.И. Корнющенко[[45]](#footnote-45), существуют два результативных центра, исследующие категорию "философия образования" не на уровне многословных ученых рассуждений о конвергенции образования и философии, а на уровне, приближающемуся к мировому дискурсу. Эти научные организации, следуя путем сближения науки и практики, нащупывают те порванные нити, соединение которых в единый клубок может дать адекватный ответ на вызов времени. И ответ этот заключается в двух аспектах:

- философия образования должна стать самостоятельной научной дисциплиной;

- функциональная деятельность философии образования имеет своей целью педагогическое пространство. Речь идет о лаборатории "Философия образования" под руководством д-ра пед. наук, проф. Я.С. Турбовского в Московском Институте теории образования и педагогики РАО, и о Научно-исследовательском институте философии образования под руководством д-ра философ.наук, проф. Н.В. Наливайко при Новосибирском государственном педагогическом университете. Оба центра имеют свою печатную продукцию: в Новосибирске с 2001 г. издается объемный журнал "Философия образования XXI века" (в 2003 вышел N6); Москва и Тверь совместно издали сборник "Философия образования: связь науки и практики", 2002[[46]](#footnote-46).

Без философского понимания прогностических функций и технологических возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегии и политики в данной сфере, адекватное правовое регулирование образования как важнейшей социальной системы, на продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации многоплановой образовательной деятельности. «Системная философия образования понимается нами в широком всеобъемлющем аспекте, как метатеория и метапрактика образования. Переход к новым формам философствования связан с переосмыслением целого ряда фундаментальных философских категорий. Социокультурная ситуация начала XXI века привела к тому, что часть общенаучных и философских категорий реально наполняется новым содержанием. (...) Для философии образования важно, что системная философия не отбрасывает последнюю, а вбирает ее лучшие черты. И не только их, но и лучшие достижения иных философских систем, других систем знания, творчески синтезируя всеобщие достижения человечества в концептуальную целостность»[[47]](#footnote-47).

Самобытность философии в педагогическом пространстве, превращает ее в другую философию, способную внести качественные изменения в педагогическую идеологию. Согласно современным отечественным подходам[[48]](#footnote-48), философия образования - это философия педагогических отношений. Не неразрывная связь педагогики с философией, которая из плодотворного источника и фактора превратилась в едва ли не основной тормоз развития педагогической науки, не прямой перенос философских постулатов в массовую практику, как это десятилетиями практиковалось в советской школе, а принципиально новое парадигмальное направление гуманитарной мысли. Это качественно новый феномен, который значительно шире известных на сегодняшний день концепций философии образования.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк пробл. и методов их решения. - М., 1994.
2. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. - М., 2002.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М.,1998.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995.
5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
6. Долженко О.В. Философия образования. Образование в России: сегодня, вчера, завтра // Вестник высшей школы. № 4-6. 1992. - С. 24-32.
7. Заборская М.Г. Философия образования и проблема управления педагогическим процессом в современной школе // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С.62-65.
8. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2003.
9. Ильенков Э. Философия и культура.- М., 1991.
10. Конев М. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии.-1996.- N 10.
11. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml
12. Кулешова Г.М. Инновация как новая философия образования // Интернет-журнал «Эйдос» - См. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-20.htm
13. Куренкова Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). – Владимир: ВГПУ, 1999. - С. 138-193.
14. Куренной В.А. Философия и образование // «Отечественные записки». - 2002. - № 1.
15. Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы.- Оренбург, 1993.
16. Наторп П. Избранные работы / Сост. В.А. Куренной. - М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.
17. Образование в конце XX века (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. 1992. № 9. - С. 3-21.
18. Соколова Л.Б. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса // Теоретический журнал «Credo» - 1997. – См. http://credonew.ru/content/view/18/49/
19. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы (Материалы заочного круглого стола) // Вопросы философии. - 1995.-N 8.
20. Философия образования: "Круглый стол" журнала "Педагогика" // Педагогика. 1995. N 3.
21. Философия образования. Сб. науч. статей / Ред. А.Н. Кочергин. - М.,1996.
22. Философия образования: связь науки и практики. М.-Тверь, 2002.
23. Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. - Ярославль, 1995.

.r

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С.7-8. [↑](#footnote-ref-1)
2. Философия образования: связь науки и практики. М.-Тверь, 2002. – С.21. [↑](#footnote-ref-2)
3. Философия образования: связь науки и практики. М.-Тверь, 2002. – С. 37. [↑](#footnote-ref-3)
4. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк пробл. и методов их решения. - М., 1994. - С. 13. [↑](#footnote-ref-4)
5. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк пробл. и методов их решения. - М., 1994. – С.14. [↑](#footnote-ref-5)
6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 9. [↑](#footnote-ref-6)
7. Философия образования. Сб. науч. статей / Ред. А.Н.Кочергин. - М.,1996. – С. 34-35. [↑](#footnote-ref-7)
8. Куренной В.А. Философия и образование // «Отечественные записки». - 2002. - № 1. [↑](#footnote-ref-8)
9. Соколова Л.Б. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса // Теоретический журнал «Credo» - 1997. – См. http://credonew.ru/content/view/18/49/ [↑](#footnote-ref-9)
10. См. Философия образования: связь науки и практики. М.-Тверь, 2002. [↑](#footnote-ref-10)
11. Куренкова Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). – Владимир: ВГПУ, 1999. - С. 138-193. [↑](#footnote-ref-11)
12. Философия образования: связь науки и практики. М.-Тверь, 2002. – С. 29. [↑](#footnote-ref-12)
13. Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. - М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – С. 307-308. [↑](#footnote-ref-13)
14. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М.,1998. – С. 101. [↑](#footnote-ref-14)
15. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М.,1998. – С. 137. [↑](#footnote-ref-15)
16. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 178. [↑](#footnote-ref-16)
17. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 183. [↑](#footnote-ref-17)
18. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 187-188. [↑](#footnote-ref-18)
19. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С.191. [↑](#footnote-ref-19)
20. Цит. По Заборская М.Г. Философия образования и проблема управления педагогическим процессом в современной школе // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С.62-65. [↑](#footnote-ref-20)
21. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 194. [↑](#footnote-ref-21)
22. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. - М., 2002. – С. 68. [↑](#footnote-ref-22)
23. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. - М., 2002. – С. 71. [↑](#footnote-ref-23)
24. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. - М., 2002. – С. 73. [↑](#footnote-ref-24)
25. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. - М., 2002. – С. 84. [↑](#footnote-ref-25)
26. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 139. [↑](#footnote-ref-26)
27. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 150. [↑](#footnote-ref-27)
28. Куренкова Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). – Владимир: ВГПУ, 1999. - С. 138-193. [↑](#footnote-ref-28)
29. Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. -Ярославль, 1995. – С. 17. [↑](#footnote-ref-29)
30. См. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml [↑](#footnote-ref-30)
31. Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. -Ярославль, 1995. – С. 19. [↑](#footnote-ref-31)
32. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. – С.139. [↑](#footnote-ref-32)
33. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 142. [↑](#footnote-ref-33)
34. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 148. [↑](#footnote-ref-34)
35. А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: Культурно-исторический аспект. - М., 2002. – С. 57-58. [↑](#footnote-ref-35)
36. См. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2003. – С. 21. [↑](#footnote-ref-36)
37. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml [↑](#footnote-ref-37)
38. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml [↑](#footnote-ref-38)
39. Куренной В.А. Философия и образование // «Отечественные записки». - 2002. - № 1. [↑](#footnote-ref-39)
40. Кулешова Г.М. Инновация как новая философия образования // Интернет-журнал «Эйдос» - См. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-20.htm [↑](#footnote-ref-40)
41. Кулешова Г.М. Инновация как новая философия образования // Интернет-журнал «Эйдос» - См. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-20.htm [↑](#footnote-ref-41)
42. Куренкова Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). – Владимир: ВГПУ, 1999. - С. 138-193. [↑](#footnote-ref-42)
43. Цит. По Долженко О.В. Философия образования. Образование в России: сегодня, вчера, завтра // Вестник высшей школы. № 4-6. 1992. - С. 24-32. [↑](#footnote-ref-43)
44. Заборская М.Г. Философия образования и проблема управления педагогическим процессом в современной школе // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С.62-65. [↑](#footnote-ref-44)
45. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml [↑](#footnote-ref-45)
46. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml [↑](#footnote-ref-46)
47. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М.,1998. – С. 79. [↑](#footnote-ref-47)
48. См. Корнющенко Д.И. "Философия образования" (приложение к "Интегральной диалогике") -2003г.- См. http://lit.lib.ru/k/kornjushenko\_d\_i/text\_0040.shtml [↑](#footnote-ref-48)